

Rüpelchen

Lehren lernen ohne Lehrherrn! Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer

Pädagogische Korrespondenz (1988) 3, S. 41-48



Quellenangabe/ Reference:

Rüpelchen: Lehren lernen ohne Lehrherrn! Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1988) 3, S. 41-48 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92793 - DOI: 10.25656/01:9279

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92793>

<https://doi.org/10.25656/01:9279>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Salut an BB

- 5 *Michael Tischer*
Prawda

Essay

- 9 *Andreas Gruschka / Michael Meisel*
Über die Kopflosigkeit der Forderung nach Einheit
von Kopf, Herz und Hand

Kältestudie I

- 25 *Matthias Machnig / Annett Menge*
LehrerInnenausbildung in den Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit

Kältestudie II

- 29 *Günter Rüdell*
Was die Pädagogik der Lehrer wert ist
Die A-Besoldung

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 38 *Seminarkonferenz Tübingen*
Beurteilung und Benotung von Unterrichtsstunden

Der Reformvorschlag

- 41 *Rüpelchen*
Lehren lernen ohne Lehrherrn!
Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer

Das aktuelle Thema

- 49 *Frank Kiewit*
Arbeitsfiktionen statt Lohnarbeit
– oder wie »Maßnahmen« Arbeitsbewußtsein schaffen

Dokumentation

- 59 Rede eines Konzerndirektors

Das Interview

- 61 *Rainer Bremer / Barbara Schenk*
Schülerinnerungen aus drei Generationen

Gegen das Selbstverständliche

- 73 *Rainer Bremer / Rüdiger Semmerling*

Integration – über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer

Essay aus der Fremde

- 82 *Dieter Dahlhoff*

Von der Produktion des Zeitgeistes

Aus den Medien I

- 89 *Udo Rauin*

Der Computer als Lehrmeister – Trauma oder Erfüllung
pädagogischer Hoffnungen?

Aus den Medien II

- 97 *Andreas Gruschka*

Der Frauenkörper der Coca-Cola-Werbung wirkt wie ein Heimcomputer

Nachgelesen

- 99 *Rainer Bremer*

Alexander Spoerl: Memoiren eines mittelmäßigen Schülers

Rüpelchen

Lehren lernen ohne Lehrherrn!

Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer

I.

Wer kennt nicht die Klagen über die zweite Phase der Lehrerausbildung, über das in Seminaren organisierte Referendariat? Je länger diese letzte Phase der eigenen pädagogischen Ausbildung zurückliegt, desto mehr mag die Empörung über das erlittene Unrecht abnehmen, ja, so manche Davongekommenen vergolden mit der Zeit das Referendariat. Spricht man aber mit »Auszubildenden«, die mitten drin stecken, oder mit solchen, die es gerade hinter sich gebracht haben, so vermitteln sie den Eindruck, daß das Referendariat nicht nur die hoffentlich letzte Etappe pädagogischer Bevormundung ist, sondern daß es eine besonders schlimme Form der pädagogischen Unterwerfung darstellt. Mit der Vorstellung des eigenen Erwachsenseins, der eigenen Kompetenz und Mündigkeit wird es als kränkend und zuweilen als unerträglich empfunden, daß Lehrer, die als Kollegen auftreten sollten, munter Erziehung an ihnen fortsetzen.

Wird etwas davon zum Thema kritischer Auseinandersetzung, antworten die Verfechter und Vertreter des Referendariats mit Abwiegelung, ganz so wie man unter Rechtfertigungszwängen reagiert: Sicherlich gäbe es Ausbilder, die ihrer pädagogischen Aufgabe nicht gewachsen seien. Es seien schlechte Lehrer, die Referendaren kein Vorbild sein könnten, sondern als Negativbeispiele erlebt würden. Gleichwohl könne man das nicht generalisieren. Umgekehrt mangle es vielen Referendaren an Souveränität, der Fähigkeit zur Selbstkritik, an Frustrationstoleranz.

II

Angela Engem steht nicht für alle Referendare dieser Jahre. Aber die Pointe, die ihre Leidensgeschichte enthält, scheint typisch zu sein: Das Referendariat behindert die Entwicklung der Hochschulabsolventen zu Pädagogen. Deswegen wird gefordert: Lehren lernen ohne Lehrherrn!

»Als ich nach dem ersten Staatsexamen mein Referendariat aufnahm, hatte ich eine Fülle von pädagogischen Ideen. Deutschunterricht im Gymnasium, das würde für mich nicht in erster Linie die Durchführung langweiliger Lektürekurse bedeuten, die ich schon in meiner Schulzeit so gehaßt hatte. Warum sollte ich nicht Schülern dabei helfen, literarische Texte zu verfassen?

Obwohl ich eine gute Sportlerin bin, war ich fest entschlossen, im eigenen Sportunterricht stärker auf soziales Lernen, auf das Vergnügen an Bewegung, auf soziale Kooperation als auf Leistung zu achten. Es sollte bei mir anders zugehen als damals im Sportunterricht, wo eine Reihe von Mädchen teils über ihre schlaksigen Beine stolperte oder aber von einem übersteigerten Leistungswillen angetrieben wurde. Meine Vorstellungen waren noch nicht praktisch abgesichert, aber deshalb war ich ja im Referendariat! Ich hoffte, meine Ausbilder würden sich wohlwollend auf meine pädagogischen Ideen einstellen und mir die entsprechenden Hinweise geben.

Als es um Diskussionen allgemeiner Ziele des Deutsch- und Sportunterrichts ging, hatte ich auch zunächst mehr mit den kritischen Vorbehalten meiner Mitreferendare zu tun als mit prinzipieller Kritik von seiten der Ausbilder. Die ersten Hospitationen bestärkten mich in meinen Auffassungen: Die Reform der gymnasialen Oberstufe hatte nicht viel verändert: Oft fühlte ich mich in meinen ehemaligen Unterricht zurückversetzt.

Die Ausbildung wurde in dem Augenblick für mich zu einem bedrückenden Problem, als ich daran ging, eigene Unterrichtsversuche durchzuführen. Ich mußte schriftliche Planungen vorlegen; dabei sollte ich ein Planungsmodell umsetzen, das einer der Päpste der allgemeinen Didaktik vor vielen Jahren als »Kern der Unterrichtsvorbereitung« vorgeschlagen hatte. In der ersten Deutschstunde wollte ich die Schüler natürlich noch nicht Kurzgeschichten schreiben lassen. Ich führte in die Novelle eines unserer Klassiker ein. Tage- und nächtelang brütete ich darüber, was in der Klasse wohl passieren würde und was ich in das Planungsraster eintragen sollte. Ich genierte mich, die schlichte Stunde mit allzuviel pädagogischem Überbau zu überhöhen, andererseits wollte ich nicht den Eindruck erwecken, ich hätte mir keine Gedanken gemacht. So schrieb ich hin, was nicht falsch sein konnte, aber auch nicht allzu riskant war. Am Ende war ich erleichtert, daß ich einen umfangreichen didaktischen Entwurf vorlegen konnte.

Im Unterricht selbst bekam ich schnell guten Kontakt zu den Schülern, auch die Abwicklung meines Themas lief einigermaßen unproblematisch. Trotzdem gelang es mir nicht, meine Unsicherheit zu überwinden. Kein Beinbruch, dachte ich, mein Ausbilder wird mir schon helfen, meine Fehler auszubügeln. Knapp und apodiktisch kommentierte er meine Planung und meine Unterrichtsdurchführung: Hier inkriminierte er die fehlende Präzision allgemeiner Ziele, dort die in seinen Augen falsche Einteilung der Unterrichtsphasen. Mein ungeduldiges Vorantreiben des Unterrichtsgesprächs monierte er, dazu meine fehlende Aufmerksamkeit für eine Reihe von Schülern, die sich kaum am Unterricht beteiligten. Das waren Hinweise, die ich mehr oder weniger einsehen konnte, auch wenn sie nur wenig mit meinen formulierten Absichten zu tun hatten.

Als der zweite Versuch, der mir subjektiv besser gelungen zu sein schien, mit umgekehrten Kritiken und wiederum ohne Beziehung auf meine Ziele kommentiert wurde, fiel mir auf, daß mein Ausbilder sich in Widersprüche zu verwickeln begann. Denn ich hatte dieses Mal besonders diejenigen Schüler ins Gespräch zu bringen versucht, die vordem geschwiegen hatten; kritisiert wurde aber, daß ich die weiterführenden Argumente der aktiven Schüler nicht unmittelbar beantwortet hatte!

Meine allgemeinen Lernziele der Planung galten nun auf einmal als zu spezifisch. Der Durchhänger während der Stunde wurde damit erklärt, daß ich nicht zügig genug den Unterricht strukturiert hätte! Kein Wunder, daß ich begann, mich bei den Auswertungen zu rechtfertigen, ich war nicht mehr so einsichtig wie beim ersten Mal.

Zwischen mir und meinem Ausbilder entwickelte sich ein scharf geführter Zweikampf. In seinen Augen wurde ich bockig, uneinsichtig; in meinen Augen wurde er immer diffuser in seinen Argumenten. Um meinem Ärger Luft zu verschaffen, verwickelte ich meine Kolleginnen und Kollegen in grundsätzliche Diskussionen während der Gesamtseminarsitzung. Aber auch das half nicht weiter, denn nun prallten auf einmal Glaubensbekenntnisse über pädagogisch richtiges oder falsches Verhalten unversöhnlich aufeinander. Ich resignierte. Ich wollte das Referendariat nicht zum Schauplatz eines Machtkampfes machen, bei dem ich eh den kürzeren ziehen würde. So beschloß ich, mich für die Zeit des Referendariats an die wohl vorhandenen Standards anzupassen. Aber auch das wurde nicht belohnt.

Da ich schon schlechte Erfahrungen gemacht hatte, wenn ich statt zügig langsam fortschritt, wenn ich statt der guten Schüler die schwächeren berücksichtigte etc., fing ich an, darüber nachzudenken, was der Ausbilder denn eigentlich von mir erwartete. Ich hoffte, alles würde sich bessern, wenn ich es einmal mit dem pädagogischen Prinzip versuchen würde, von dem mein Ausbilder überzeugt war. Aber worin bestand seine Vorstellung von richtiger Pädagogik? Die Indizien waren sehr widersprüchlich. Also spekulierte ich, probierte mal dieses, mal jenes, fiel aber immer wieder auf die Nase. Statt im Umgang mit Schülern sicherer zu werden, wurde ich immer nervöser. Ich disziplinierte mich, bewußter auf bestimmte Dinge zu achten, dabei entgingen mir andere, die vielleicht wichtig gewesen wären. Allmählich dämmerte mir, daß der Weg der verzweifelten Anpassung auch nicht funktionieren konnte. Angetreten war ich, um zu lernen, wie man ein guter Lehrer wird. Mein Versuch, es meinem Ausbilder recht zu machen, ohne zu wissen, was denn nun das Rechte sei, machte aus mir wieder eine Schülerin. Ich merkte auf einmal, daß ich als angehende Lehrerin das gleiche Verhalten zeigte, das meine ehemaligen Lehrer von mir als Schülerin verlangt hatten: Ich zerbrach mir verzweifelt den Kopf meines Lehrers und vergaß darüber, meine eigenen Gedanken zu klären und umzusetzen. Sogar Angst vor der Schule stellte sich ein, ganz die Angst, die so mancher Unterricht in meiner Schulzeit ausgelöst hatte.

Wie aber konnte ich, wenn ich mich wie eine Schülerin fühlte, Lehrerin sein? Wie konnte ich das (kritische) Selbstbewußtsein entwickeln, das man braucht, um ein guter Lehrer zu werden, wenn ich gleichzeitig in einen diffusen Selbstzweifel darüber geriet, ob ich überhaupt für die pädagogische Arbeit geeignet sei? Statt Spaß daran zu haben, mit Schülern etwas auszuprobieren, empfand ich meine Vorführstunden als Unterricht, den ich statt für Schüler (und Mitreferendare) für meine Ausbilder veranstaltete. Meine Unterrichtsplanungen halfen mir immer weniger dabei, meinen Unterricht vorzubereiten. Sie wurden zu Hausaufgaben pervertiert, deren Sinn unklar bleiben mußte, weil sie mit den eigenen Entwicklungsaufgaben nichts zu tun hatten.

Obwohl meine Ausbilder nun schon viele Jahre Lehrer auf ihren Dienst vorbereiteten, schienen sie überhaupt keine Vorstellung davon zu haben, unter welchen Voraussetzungen Referendare überhaupt die Chance bekommen, die Lehrer zu werden, die sie selbst werden wollen. In meinen Unterrichtsentwürfen konnte ich häufig die Kritik lesen, ich hätte mich zu wenig um die »Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung« meines Unterrichtsinhalts gekümmert. Meine Ausbilder schienen auf ihre Art ganz unempfindlich dafür zu sein, wie wenig es mir in meinem Bildungsgang auf dem Weg zum Lehrer half, was da an den Rand geschrieben wurde. Statt mir bei meiner Ausbildungsaufgabe zu helfen, waren sie wohl eher damit beschäftigt, ihre Rollenprobleme im ungeklärten Konflikt zwischen pädagogischem Anspruch und faktischem Verhalten zu verdrängen! Kurz: Das Referendariat half nicht mir,

Lehrerin zu werden, sondern der Schule, zu bleiben, was sie ist! Mir schwant, das ist der Sinn des Referendariats. Wo käme die Schule hin, wenn jede Generation von jungen Lehrern sich anschickte, Schule zu verändern?»

Hätte der Staat wirklich ein Interesse daran, durch das Referendariat Lehrer auszubilden, die ihren Schülern später Chancen zur Mündigkeit eröffnen, würde er wohl nicht einen Initiationsritus mit allen Instrumenten des Institutionalismus organisieren, er würde dem freien Seminar von angehenden und aktiven Lehrern Raum geben. Der Staat müßte vor allem auf die erneute Examinierung und die mit ihr verknüpfte Aufgabe der Klassifikation und Selektion verzichten. Damit entfielen aber das zentrale Mittel der Verhaltenssteuerung der jungen Lehrer, das die Anpassung an die bestehende Schule einleitet. Wie jeder Initiationsritus so besorgt auch der des Referendariats mit der Tradierung einer bestimmten Praxis die

Sicherung von Herrschaft. Lehrer werden durch das Referendariat auf eine Normalität der Schule verpflichtet, die den Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit zur Unkenntlichkeit eingeebnet hat!

III

Angela Engem hat die zweiphasige Lehrerausbildung erlebt. Es könnte der Eindruck entstehen, ihr Erlebnis sei ein Beleg dafür, daß eine einphasige Lehrerausbildung ein Mittel sein könnte, daß es nicht zur Austreibung pädagogisch eigenständiger Ideen kommt.

Der Spruch vieler Ausbilder der zweiten Phase: »Nun sind Sie bei uns in der Praxis, vergessen Sie am besten erst einmal, was man Ihnen auf der Universität beigebracht hat!« markiert noch heute den Bruch zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. Welchen Sinn hat ein wissenschaftliches, pädagogisch begleitetes Lehramtsstudium, wenn anschließend beim Übergang zur Praxis alles vergessen werden soll?

Das Modell der einphasigen Lehrerausbildung soll den Bruch zwischen Theorie und Praxis durch die langsame Vorbereitung auf die Lehrertätigkeit überwinden. Theorie und Praxis sollen eng miteinander verbunden werden. Studenten und Dozenten erleben die pädagogische Praxis. Ihre Beobachtung und Gehversuche in der Schule bilden die Ausgangserfahrung für die wissenschaftliche Reflexion. Die von Handlungs- und Rechtfertigungszwängen entlastete Reflexion ist der Ort, an dem sich pädagogische Orientierungen selbstbewußt bilden können.

Leider kommt die Praxis der einphasigen Lehrerausbildung ihrem Selbstverständnis nicht nach. Das wissenschaftliche Motiv sowie die Bildung autonomer pädagogischer Orientierungen werden vielmehr häufig gegen die besseren Absichten und Einsichten beschnitten. Hochschullehrer klagen etwa über den Pragmatismus und den theoretischen Reduktionismus der Studierenden. Tatsächlich verlieren viele von ihnen in der Begegnung mit der pädagogischen Praxis den Glauben an die orientierende Funktion der Theorie. Vor allem provozieren solche Theorien Ablehnung, die dazu auffordern, die Praxis der Schule mit ihrem eigenen Anspruch kritisch zu konfrontieren.

Beide Ausbildungswege zeigen also an entscheidender Stelle die gleichen Mängel. Wie die Ausbilder im Referendariat haben auch die Dozenten an den Hochschulen Schwierigkeiten, immanent für den Bildungsgang der Studierenden heraus Hilfen beim Aufbau pädagogischer Kompetenz zu geben. Warum sollten sie von den Studierenden mehr wissen als die Ausbilder von den Referendaren? Was könnte die Dozenten der einphasigen Lehrerausbildung davor schützen, sich mehr mit den eigenen Rollenproblemen zu beschäftigen als mit den Berufsrollenproblemen der Auszubildenden. Viele Dozenten agieren außerdem eher als theoretische Vertreter einer Pädagogik, die durch ihre Praxis nicht glaubwürdig wird. Manche von ihnen zeigen eine permissive Toleranz gegenüber den Ideen und Konzepten der Studenten, die in ihrer Unverbindlichkeit unfreiwillig deutlich macht, wie wenig diese in ihren Ansprüchen ernst genommen werden. Bei aller Entschiedenheit oder Offenheit ist der Dozent Träger eines Institutionalismus, der trügerisch die pädago-

gische Verantwortung für den Erfolg des Unternehmens zu wahren verspricht. Ausbilder und Dozenten halten die Rollenerwartung gegen alle Enttäuschung aufrecht. Zuständigkeiten werden auch dort verteidigt, wo der Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit die Legitimation auszubilden entzogen hat. Nur selten ergibt sich für die Auszubildenden die Möglichkeit, sich dafür schadlos zu halten: So mancher erinnert sich etwa händereibend an die berühmten Vorführstunden von Professor Tausch, in denen – wie seine Filme Generationen von Lehramtsanwärtern demonstrierten –, die humanistische Gesprächsführung des Herrn Professors ein Beispiel für demokratischen Unterrichtsstil geben sollte.

Trotz der Probleme, die die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung aufwirft, bietet ein von Praxis gereinigtes wissenschaftliches Studium bei der Vorbereitung des Lehrerberufs keine Lösung. Denn schon im Studium schleicht sich ein Mechanismus ein, der schlechten Unterricht über die Generationenfolge hinweg so stabil macht. Obwohl das Studium der Germanistik nicht funktional auf die Lehrertätigkeit vorbereitet, entfaltet es eine Wissenssozialisation, die an die Schüler bruchlos weitergegeben wird. Dagegen müßte Angela Engem ihre Utopie von Textproduktion bewahren. Im Studium geht es primär um die extensive Aufarbeitung der Sekundärliteratur.

Das Studium fördert das Modell der pädagogisch fatalen Abbilddidaktik: Angehende Lehrer studieren ihre Fächer so, daß sie ihr eingeübtes, vermeintlich allein sachliches Verhalten, gegenüber den Unterrichtsinhalten nur noch reproduzieren können. Eine davon abweichende Sachlichkeit der Schüler bleibt ihnen oft so fremd, daß sie allein als Fehler oder Abirrung interpretiert wird. In den pädagogischen Begleitveranstaltungen mag es nur selten gelingen, daß die Lektüre eines pädagogischen Klassikers zum Aufbau einer eigenen pädagogischen Orientierung beiträgt, denn wie anders ließe sich die Studentenrede, daß bei den Pädagogen »nur gelabert wird«, erklären?

IV

Wenn eine positive pädagogische Begleitung von Referendaren die Ausnahme von einer Regel darstellt, die durch die Struktur institutioneller Erziehung hervorgebracht wird, dann darf man sich nicht länger der Täuschung hingeben, die guten Absichten könnten gegen schlechte Bedingungen durchgesetzt werden. Wer die Praxis verändern will, muß sich auf die empirischen Bedingungen ihrer Wirksamkeit beziehen. Er darf sich nicht mit guten Absichten herausreden, denn sonst würde er die schlechte Praxis stabilisieren.

Was wäre so schlimm, wenn man auf die zweite Phase der Ausbildung als Institution verzichten würde? Das Kind würde keineswegs mit dem Bade ausgeschüttet. Angehende Lehrer müßten ja weiter lernen, wie man unterrichtet. Mit dem Wegfall des Referendariats würde lediglich verhindert, daß die Nachwuchslehrer die Verantwortung für die eigene Professionalisierung an ein Seminar delegieren. Es wäre ausgeschlossen, daß die Träger der Institution angesichts ihrer Kompetenzdefizite mit Selbstlegitimation und mit der Durchsetzung von Autorität reagierten. Mit dem Wegfall des Referendariats entfielen die Nötigung, in unproduktive Macht-

spiele einzutreten, die nur oberflächlich betrachtet, Pädagogik und Unterricht zum Thema haben. Wo niemand mehr ist, der von Amts wegen Noten verteilt, entfällt die Heuchelei, die Pseudo-Standardisierung des Lehrerverhaltens diene der gerechten Bewertung der Referendare. Wo Anpassungsleistungen nicht mehr entsprechend belohnt werden können, entfällt der Zwang zur Mimikry. Kein angehender Lehrer kann sich mehr als Opfer einer Institution mit Hinweis auf die eigene Ohnmacht leicht entschuldigen. Es entsteht ein Mehr an produktiv zu nutzender Autonomie für die Junglehrer. Bloß ein Mehr, das sei zugegeben, denn die Schule ändert sich in ihrer Funktion, propädeutisch die Gesellschaft zu reproduzieren, nicht schon dadurch, daß der Ausbildung von Lehrern neue Spielräume eingeräumt werden.

Was folgte aus dem Reformvorschlag für Angela Engem, wenn sie noch einmal anfangen dürfte? Sie wollte einen Deutschunterricht geben, der nicht nur Rezeption, sondern auch Produktion von Texten ist; einen Sportunterricht, der soziales Lernen und Freude an der Bewegung fördert. Was hinderte sie daran, in den Schulen einer Region nach den Lehrern zu suchen, die mit ihrer unterrichtlichen Praxis in der Tendenz oder gar beispielhaft veranschaulichen, wie das umgesetzt werden könnte? Man sage nicht, schon der pädagogische Ansatz sei illusorisch und es gebe in Schulen keine dementsprechende Praxis! Der Blick in die Lehrpläne zeigt, daß mehr von dem erlaubt ist, als Lehrer sich in der allzu großen Selbstbescheidenheit und dem vorwegeilenden Gehorsam gegenüber der Funktion der Schule zugestehen mögen. Angehende Lehrer, die gezielt innovative Amtsinhaber suchen, können dazu beitragen, daß auch diese mehr Mut haben, ihre noch nicht beerdigten pädagogischen Optionen zu verwirklichen. Für Angela Engem kann die Suche nach den geeigneten Lehrern langwierig sein, es könnten lange Wanderjahre ohne meisterliche Lehrer werden! Aber auch dann, wenn sie nicht sogleich die Praxis finden würde, die sie theoretisch für richtig hält, wäre es ihr ohne Referendariat leichter gemacht, den Freiraum des Probehandelns extensiv zu nutzen. Die Beseitigung der Abhängigkeit von »Lehrherren«, die im Besitz vielfältiger Zwangsinstrumente sind, kann als Nebeneffekt zur produktiven Unruhe in den Schulen führen. Das heutige Verhältnis würde sich umdrehen: Die in Routine Erstarrten würden nicht mehr so sehr auf die Befruchtung durch Junglehrer warten, statt dessen würden diese jene auffordern, gut den Unterricht vorzumachen. Reputation könnte den alten Lehrern in dem Maße zufallen, in dem sie diejenigen sind, die den jungen zeigen können, daß sie von ihnen viel lernen können. Fortan würde guter Unterricht zum Grund für Stundenentlastung, nicht mehr die schiere Tatsache der Abordnung ins Seminar.

Mit der Legitimation durch den Lehrplan und die zugesicherte Erprobungszeit könnte Angela Engem sowohl die Produktion von Texten mit Schülern als auch alternative Wege des sozialen Lernens im Sportunterricht erproben. Nach zwei Jahren der Suche nach Vorbildern und der Erprobung der eigenen pädagogischen Vorstellungen stünde die Anerkennung als Lehrer; sie käme ohne weitere Examina aus.

Das Modell schließt Mißbrauch nicht aus. Sicherlich würden einige anders als Angela Engem bei solchen Lehrern unterschlüpfen, die als erfolgreich gelten, bloß weil sie wissen, wie man die Schüler am besten an die Kandare nimmt. Die neue

zweite Phase könnte sodann zu einem Bohren an dünnen Brettern werden, wenn die angehenden Lehrer schon beim Eintritt in die Schule jede weiterführende Aspiration vermissen lassen. Denn nunmehr verlangten keine Riten mehr den Nachweis pädagogischer Emphase. Um daraus aber ein Argument gegen die Abschaffung der Studienseminare zu machen, müßte nachgewiesen werden, daß die Disziplinierung des alten Modells zur Bildung pädagogischer Ansprüche ursächlich beigetragen hat. Die Erfahrung berichtet nicht davon, sondern vom Gegenteil, nämlich von Anpassung. Schlimmer kann es mithin nicht werden. Allein die jungen Lehrer, die sich emanzipativ am Mentor im traditionellen Seminar reiben, denen die Ablehnung des Lehrherrn als verschärfte Aufforderung dazu gilt, »es dem da zu zeigen«, verlieren ihren direkten Konterpart. Die Schule bleibt aber voll von Lehrern, die diese Funktion erfüllen würden.

Das Klagen über das Referendariat kommt von den gleichen Pädagogen, die über den herrschenden Immobilismus der pädagogischen Institutionen jammern. So energisch viele Reformen einklagen, am Festhalten an einer alt-ehrwürdig erscheinenden Institution ändert das noch nichts. Das hängt wohl mit dem unter pädagogischen Profis weit verbreiteten Glauben zusammen, ein Weniger an institutioneller Pädagogik sei gleichbedeutend mit einem Verlust an Möglichkeiten, zum Guten der Menschen zu wirken. Schon die Tatsache, daß bisher eine entsprechende Forderung von den Anti-Pädagogen und von den Reaktionären ins Spiel gebracht wurde, macht sie verdächtig. Theoretisch mag man von den Strukturwidersprüchen der Pädagogik überzeugt sein, mag man konzedieren, daß die Institution ihre Funktionalität und Eigendynamik besitzt. Gleichwohl folgt daraus nur selten der Mut, die Wurzel des Übels soweit auszubuddeln, daß sie herausgerissen werden könnte. So bleiben pädagogische Institutionen am Leben, die ihre gesellschaftliche Funktion erfüllen, wenngleich nicht ihre pädagogische. Pädagogen, die das folgenreich kritisieren könnten, unterlassen es, weil sie glauben, daß sie dann den Ast absägten, auf dem sie sitzen. Dem Lobbyismus schenken auf Dauer aber nur die ihr Vertrauen, die von ihm leben.